

外国系児童の教科学習に対する小学校教員の認識

—相互依存仮説の観点から—

原 みずほ

要 旨

本研究では、外国系児童の教育に携わる学校教員のインタビューでの語りから、「日本語」と「母語」と「教科学習」の三者の関連についてどのような認識枠組みを形成しているかを解明することを目的とした。その際、「日本語」と「母語」が相互依存的に発達し「教科学習」にも積極的な影響を与えるという Cummins の「相互依存仮説」の観点をを用いて考察した。その結果、「母語」と「日本語」が相互依存的に発達するという認識が形成されにくいこと、そして「母語」と「日本語」が「教科学習」に果たす貢献については認識されにくいこと、更には「教科学習」を支える「言語能力」と「学力」が関連しない別個のものとして捉えるという特徴を持った認識枠組みを形成していることが明らかになった。最後に、「相互依存仮説」を実証する先行研究の知見が教育現場に還元されない問題点と研修や教員養成の機会、研究者と実践者の「協働」による実践的探求の重要性を指摘した。

【キーワード】外国系児童、教員の認識、相互依存仮説、母語と日本語、教科学習

1. はじめに

外国系¹の子ども達が小学校や中学校に通うようになり滞在期間が長くなるに伴い、「周囲との日本語 (L2) での会話は流暢であるにもかかわらず、学校の授業や勉強では困難である」(西原 1996、太田 2002) という、「学習のつまずき」が指摘されるようになった。この問題の原因としては、教科学習に必要な言語能力が十分に育っていないことが挙げられる²。太田垣 (1996:67) は、この教科学習に必要な言語能力を次のように位置付ける。(1) 教科学習に必要な言語能力とは、一面的なものではなく、具体的な動作を伴う活動から抽象的な概念を説明する活動までの全てを包括する、学習者の全体的な言語能力を指す。(2) 学習者の教科学習に必要な言語能力は、学習者の言語的知識、教科内容に関する知識、認知能力が融合したものであり、これらを統合した教室活動によって促進される。

2. 「相互依存仮説」—「母語」、「日本語」、「教科学習」の関連性—

第一言語 (L1、母語) と第二言語 (L2) という二言語の発達の関係は、「分離基底言語能力モデル (separate underlying proficiency model)」と「共有基底言語能力モデル (common underlying proficiency model)」の二つのモデルによって説明される (ベーカー 1996:161-164)。「分離基底言語能力モデル」とは、二つの言語が頭の中に別個に存在し、言語間での転移はなく別々に機能するという説であり、各言語には限られた容量しか用意されていないとするものである。他方、言語の属性は認知システムにおいて別個に存在するものではなく、互いに転移し影響し合っているとする説が、「共有基底言語能力モデル」である。この説は Cummins (1996:111 など) が提唱したもので、図 1 の氷山の図で説明がなされている。表面に浮かぶ二つの氷山は、水面下では一つの氷の基盤を持つが、水面上に現れる際には二つの氷の山となることを示している。母語 (L1) と L2 は、産出の際には別個の特徴を持つ言語として現れるが、深層部分では共有基盤を持つことを示している。言語能力上の共有基盤は「共有基底言語能力: common underlying proficiency」と呼ばれ、二言語は別個に存在し発達するのではなくお互いに依存し合って発達すると考えられている (「相互依存仮説: Interdependence hypothesis」)。この理論に基づけば、片方の言語で得た知識やスキルは他方の言語にも転移すると考えられ、言語間の転移は文脈の助けが豊富で認知的な負担が少ない日常の会話面よりも、文脈の助けが少なく認知的負担が大きい教科学習などのように、認知面や学力面で起こりやすいと考えられる (Cummins1996:111)。

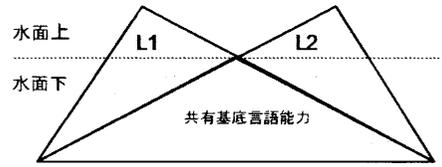


図 1 二言語能力の氷山のたとえ
(Cummins 1996:111, Figure 5.4)

Crawford (1992:331-332) は、母語能力が確立されていない時期に母語教育の機会が閉ざされた状態で L2 のみによる学習を行なうことは、基礎的認知力の発達に不可欠な言語システムを破壊し、母語も L2 も用いることができない状態に子どもを陥れると警告する。「認知力」とは、知識、理解、応用、分析、統合、評価の 6 つから成るものであり、「認知」とは外界から得られた情報や知識を基に、記憶すること、理解すること、分析したり統合したりして応用すること、自分の考えの過程や結果を評価することを集約したものである (太田垣 1996:67)。このような認知力を養うためには、出生時から日本語以外の言語を母語として育てている場合、教科学習などの認知的な活動

を行なうのに十分な日本語を発達させるための基礎として、母語が重要な役割を担うと考えられる。

「相互依存仮説」は、Cummins&中島(1985)、Cummins et al. (1984)、Cohen (1975)、Fillmore & Valades (1986)、中島 (1998) などの研究で実証されている。Cummins&中島 (1985) や Cummins et al. (1984) では、移住年齢と L2 の学習面で要求される言語能力との関係が調べられ、比較的年齢の低い段階で移住した年少の生徒よりも、年長で母語能力をより確立した年齢の高い段階で移住した生徒の方が、L2 の学習面の発達のはるかに早いことがわかっている。これらの研究から、母語の確立が L2 の学習面に積極的な影響を与えることが示唆された。さらに、Cummins&中島 (1985) では、日本語と英語のように表層面では音声構造・文法構造・表記法が非常に異なっている二つの言語の力においても、深層構造では関連しあっており、特に学力との関係が深い言語能力では母語の力が L2 の発達に大きく寄与することを明らかにしている。Cohen (1975)、Fillmore & Valades (1986)、中島 (1998) などの調査結果では、母語の読解能力が L2 の読解能力に影響を与えることが明らかにされ、母語による読解学習の初期指導が L2 による読解学習を成功に導く上で不可欠かつ重要な要因であることが示唆されている。

このことに対し太田 (2000:182) は、現在の日本の公教育における外国系の子ども達への指導は子どもの L2 習得や学力を支える認知的な発達において母語が重要な役割を果たすという認識に基づいたものではないと指摘する。太田 (2000:179) は、現在の日本語教育や学校現場が抱える問題として、(1) 受け入れ学校での日本語教育が生活上に必要な日本語 (会話) レベルに終始しており、授業理解に必要な学習や思考を伴う言語能力の習得に関してはほとんど手付かずの状態であること、(2) 特に低年齢の子ども達の場合には、日本語 (会話) 習得の過程が同時に母語喪失の過程となる傾向にあるが、母語喪失という代償にも拘らず、日本語における学習に必要な言語能力の習得に至らないという事態が生じていることを指摘する。そして、このような状況下で、母語と日本語の双方において教科学習に必要な言語能力を獲得できない子ども達が生み出されていることについて警告している。

岡崎 (1998) は日本の公立学校の教員を対象に、教員がどのような言語教育観を有しているかを質問紙で調査した。調査の結果、教員は児童生徒の「母語」と「日本語」の併用の重要性を認識する一方で、「母語」と「日本語」が相互に発達するという観点

や言語の発達が「学習」に与える影響に関する認識はないという言語学習観を持つことがわかった。更に岡崎（2000）は、教師の言語教育観に与える属性の違いを調べている。その結果、「外国語の学習経験」や「父母との懇談経験」、「研修の受講経験」の要因が強い影響を与えており、教師は自らの経験を基に言語教育観を形成すると報告している。

以上の議論から、「学習のつまずき」は、母語とL2の二言語と認知力の未発達とが深く関連する問題であると捉えられ、「日本語」の側面からだけではなく「母語」との関連性についても考慮し、「母語」の重要性を認識した上での教育的支援が必要であるといえる。本研究では、外国系児童の教育に携わる学校教員がこれらの「日本語」と「母語」、「教科学習」の三者の関係をどのように捉えているか、その認識の枠組みを解明する。

3. 研究方法

本研究では、「教科学習」、「日本語」、「母語」の関係性に関する教員の認識枠組みを明らかにすることを目的とする。教員のインタビューでの語りから、まず「母語」と「日本語」の関係性をどのように捉えているかについて、次に「教科学習」の促進に影響を与える要因として「母語」と「日本語」をどのように捉えているかについて検討する。最後に、教師の認識枠組みを「相互依存仮説」の観点から考察する。

3-1. 研究対象

3-1-1. A小学校との関わり

本研究は、首都圏にある公立のA小学校の協力を得て行なわれた。現在、筆者らは、東京学芸大学国際教育センターの研究プロジェクト「外国人児童生徒の日本語及び教科学習に関する研究プロジェクト」（代表：齋藤ひろみ）の一環として、A小学校と大学の協働プロジェクトに携わっている。A小学校に関わるメンバー（7名）は、2002年4月より、週2回午前から午後にかけて在籍級や国際教室へ入り込み、外国系児童の教科学習を中心とした支援を行なっている。授業の他にも学校行事や地域の行事にも参加している。筆者は毎週1回、主に4年生の在籍学級に入り込み、授業では教室内を巡回し児童の質問などに対応している。外国系児童に限らず日本人児童にも対応することも多い。学級担任とは、休み時間や放課後に支援授業や児童の様子などに関する気づきや筆者自身の研究関心について話し合う機会がある。放課後や帰宅後に一

日の支援記録としてフィールドノートを作成し、学校とプロジェクトに報告し、共有している。

3-1-2. A 小学校の特徴

A 小学校では、外国籍児童 72 名、帰化した児童等 39 名、合計 111 名が外国にルーツを持つ「外国系児童」で、全校児童 231 名の 48% に上る。国別では、ベトナム、中国が多く、その他カンボジア、ラオス、インドネシア、タイである。児童の多くは、日本で生まれ育ったか幼い頃に来日した者である。尚、海外からの編入児童が 1 年に数名ある。国際教室には加配教員 3 名が配置され、低学年では在籍学級への入り込み、中高学年では取り出しで日本語の読み書きと教科学習の支援を行なっている。その他、市教育委員会設置の日本語教室があり、3 名の母語話者（ベトナム語、中国語、カンボジア語）が初期日本語指導を行なっている。日本語の指導が必要な児童が週 2～3 回通っている。

3-2. 分析方法

分析に用いた資料は、A 小の全教員 15 名中 13 名に対する半構造化式インタビューデータである。インタビュー協力者は学級担任（9 名中実施 7 名、未実施 2 名）と国際教室担当教諭（2 名）、校長、副校長、養護教諭、専科教諭各 1 名ずつである³。インタビューは 2002 年 8 月中に個別に実施し、所要時間は約 60 分～120 分であった。質問の項目は大きく次の 5 つである。1) A 小学校における外国系児童の学習実態、言語能力について、2) 国際教室と在籍学級の学習について、3) 家庭・保護者の教育や日本語についての考え方について、4) 子どもの母語（教育）について、5) 大学との協働研究について、である。インタビューは全て録音、文字化した。

分析は、KJ 法（川喜多 1967, 1970）の手法を援用した。まず、インタビューでの父母の語りの中で、「教科学習」、「日本語」、「母語」に関する語りを全て抜き出し、「教科学習、日本語、母語の何について語っているか」という視点から、同類の語りをグループ化した。最初のグループ化では一つ一つの語りから似たような語りを集めて小グループを作る。次に関連のある小グループ同士を一まとめにし、中グループを作る。更に関連のある中グループを一まとめにし、大グループを作り、最終的に抽出された大グループに対して、そのグループを端的に示すタイトルをつける。このように「教科学習」、「日本語」、「母語」に関する一つ一つの語りを集約していくことによって、教員が「教科学習」、「日本語」、「母語」に対してどのような意識を持っているのかと

いう全体的な構造が浮き上がってくる。そして最後に、グループの特徴とグループ間の関連性を「相互依存仮説」の観点から捉え、教師の認識枠組みについて考察するという手順で進めた。本稿では、大グループにつけたタイトルをカテゴリー名として扱う。本稿では、大グループにつけたタイトルをカテゴリー名として扱う。

4. 結果

抽出されたカテゴリーは、「親子のコミュニケーション」、「情緒的な安定」、「母語習得」、「日本語優位」、「子どもの母語に対する認識」、「子どもの母語の力」、「親の日本語の力」、「子どもの日本語の力」、「学力」、「子どもの本来の能力」、「教科学習のつまずき」、「家庭の教育」、「学内の連携」、「国際教室や日本語学級の役割」、「授業の工夫」、「学校での母語教育」である。以下では、抽出されたこれら 16 個のカテゴリーのうち、多くの教員に共通して見られたものを中心に、教員の語りを例として示しながら述べる。

4-1. では「日本語」と「母語」に関する捉え方について、4-2. では「教科学習」を支える「日本語」と「母語」に関する捉え方について述べる。

4-1. 「日本語」と「母語」の関係性に関する認識

教員の日本語と母語に関する捉え方には、主に、「親子のコミュニケーション」、「情緒的な安定」、「母語習得」、「日本語優先」、「子どもの母語に対する認識」、「子どもの母語の力」、「親の日本語の力」、「子どもの日本語の力」などがある。

教員は児童の「母語」を「親とのコミュニケーション」や「情緒的な安定」という点において重要であると捉えていることが明らかになった。特に、子どもの母語の忘失や未発達によって、「親子のコミュニケーション」に障害が生じることが懸念されている。例 1 に見られるように、親は「母語」が優勢で「日本語」の力が低く、一方児童は「日本語」が優勢で「母語」の力が低いという状況の下では、親子が意思疎通をするための共通語を持たないことが指摘されている。そして、このような問題は小学校ではあまり表面化しないが、中学、高校と年齢が上がるにつれて問題が生じてくると語られる。

《例 1：親子間の優勢言語の不一致による親子のコミュニケーションの断絶》

特に中学校とか高校生くらいになってくると、親が子どものやっていることがわからない。細かい感情を伝えたりとか、難しい概念を伝えたりとかいった時に共通の言葉がないんですよね。親子であってもそういう状況で非常に困ってしまうっていうのが多いよ

うですね。〈中略〉A 小学校でも、とにかく日常の会話は不自由なくできるけど、勉強ってなった時に、日本語っていう局面で学習言語では共通がないんですね。そういうものが親子でどんどんどんどん開いていく。言葉のズレが気持ちのズレになっていく。何か考えたりとかする時に、言葉が違うっていうのは大きいですね

このように母語忘失や未発達の危険性が語られる一方で、親子のコミュニケーションの断絶を回避し解決するためには、「親の日本語の力」を高めることが必須であると多くの教員から指摘されている。その背景には、親には「日本語優先」の考えがあり、子どもの母語習得の必要性を意識していないこと、そして、何よりも子ども自身が母語習得の必要性を実感できないという「子どもの母語に対する認識」がある。教員は、「児童にとって母語は親との会話に必要なものであり、自分の生活には関係がない」、「親のために母語を学ぼうという意欲はない」という児童の気持ち、「ずっと日本で暮らすため日本語を最優先したいと考えている。母語も育てたいとは考えていない」と親の気持ちを推測している。

「情緒的な安定」のために「母語」が重要な役割を担うという認識もみられた。教員Cは、同じ母語話者同士で遊ぶときの児童の様子を見て「ほっとしてる」という印象を受けたことや、前任校の国際教室での経験を例に挙げ、学校内で「母語」を使うことで自分を発散させる児童に接したことにより、「母語」の重要性を捉えている。例2は、教員DがA小学校に配置され日本語が全く話せない児童Pに出会ったことをきっかけに児童の「母語」の勉強を始めたことについて述べたものである。教員Dは、「少しでも自分の母語がわかる教員がいれば児童も安心すると思う」と述べ、教員自らの「母語」に対する姿勢が児童の「情緒的な安定」に貢献すると考えている。

〈例2：情緒的な安定〉

Bさんはよく来ましたね。言葉を全然しゃべらない頃はしょっちゅう来ていて、毎日のように。日本語がわからないから、私今中国語習っているんですけど、それで本当に片言で「どこが痛いのか？何時に寝たの？」みたいなのを中国語で聞いて。本当に片言でやりとりをしていたんですけど。結構しょっちゅう来ていましたね。苦虫つぶしたような顔して。話といってもあまり話できないから、ちょっと手当てしてあげたりとかしていたんで、Bさんとはよくやりとりしていたんですよ。〈中略〉全然しゃべれない子にとっては自分の母語が少しでもわかる先生ってすごく安心かな、と思ってやっていたんです。〈中略〉ちょっとでも知っていれば、話をするきっかけにもなるし

「日本語」に関する語りでは、例3が示すように、外国系児童は「日本語」の語彙や表現、文法が貧弱で「日本語」の力が低いことを指摘する。その背景として、家庭での「母語」使用による「日本語」使用の経験の少なさ、生活体験による概念イメージの違いなどを挙げている。

《例3：家庭での母語使用》

恐らく、おうちの方と会話する時は日本語じゃなくて中国語と言う子が多いんじゃないかなと思うんですね。そういう意味じゃ、すごくバイリンガルな子だとその分経験が少なくなるじゃないですか。日本語という経験が。お家で例えば書いたりとかお父さんが伝言したりとか、そういう時に中国語を使っているんじゃないかと思うんですね、その分どうしてもやっぱり経験が少ないんじゃないか、絶対的な経験が少ないんじゃないかなっていう気がするんですけどね

また、多くの教員が2年生で編入した児童Pを例に挙げ、児童Pが「日本語」と「母語」に通じる児童Qとの「母語」でのやりとりを媒介にして、「日本語」を獲得していく過程を目の当たりにし、「日本語」と「母語」に通じる児童の存在の大きさを意識したことを語っている。例4はその様な語りの一例である。

《例4：日本語習得に貢献する母語》

そういう風な生活している中で彼女の語彙がQさんとかX先生の指導の中でどんどん語彙が増えてきた。最近は日常会話は支障なくしゃべってるじゃないですか。やはり中国の訛りがあるけれど、でもある程度同じレベルになって、今日も包帯してるから「どうしたの？」ってたら、「ころんだ」とかなんかってちゃんと話す。だからあれだけ話せるようになるとはすごいなあって。〈中略〉それであと同じ学年のQさんね。あの子の影響がすごく大きいと思う。同じ学年の中で自分の母語を理解してくれるということによって、そこを介しながら、日本語を覚えてきたっていうこともあるだろうし

以上の傾向から、「母語」は、「親とのコミュニケーション」や「情緒的な安定」においてその重要性が認識されているといえる。そして、「親子のコミュニケーション」の断絶を防ぐためには、「親の日本語の力」を高める必要があると認識される傾向がみられた。また、「日本語」と「母語」の関連性については、「日本語」能力の低さが家庭での「母語」使用による「日本語」経験の少なさや、生活体験による「日本語」の概念イメージの違いなどにおいて語られ、「母語」が「日本語」の上達に消極的な影響を与えているとの認識が窺える。一方で、日本語が未習得の児童にとって「母語」を媒介とした「日本語」の習得という点において、その積極的な役割について認識していることが窺えた。

4-2. 「教科学習」を支える「日本語」と「母語」に関する認識

「教科学習」と「日本語」と「母語」に対する教員の捉え方として、主なものには、「親の日本語の力」、「子どもの日本語の力」、「学力」、「個人の資質」、「家庭の教育」などがある。

教員には、「子どもの日本語の力」に対して、子ども達は生活上の「日本語」には困っていないが、学習のための「日本語」が身につけていないという共通の認識がみられる。「日本語」の文脈で語られる「教科学習のつまずき」は、教師の発話理解や算数

の文章題の読み取りの困難さ、文字学習の困難さ、語彙の貧弱さ、文法（助詞や特殊音）の弱さ（例5）、口頭でできても書き表せないなどの状況を指している。先述のように、家庭の「母語」使用による「日本語」使用の経験不足、生活体験の違いによる児童が持つ概念イメージの違いなどと関連付けて語られる。

《例5：学習のための日本語》

学習で使うような言葉の場合すごく低いみたいで。だから作文とか書いてみると、日本語特有の細かい文法ありますよね。助詞の使い方とか小さい「つ」の使い方とか。そういうところが全くだめですね。

一方、外国系児童と日本人児童に共通する傾向として語られる「教科学習のつまずき」もある。文章や物語の理解が困難であること、学習が身につかないこと、基礎学力が欠如していることなど、「学力」の低さとして語られている。A 小学校では、「学習のつまずき」は外国系児童のみに見られる傾向ではなく、日本人児童も同様に抱える深刻な問題であることが教員の共通理解となっている。そしてその要因には、子どもが本来持っている力、つまり「個人の資質」や、親の教育への関心や教育力の欠如など「家庭の教育」の欠如があると認識されている。例6では、「学習のつまずき」は、日本、外国系にかかわらず見られることであり、その背景には「家庭の教育」の欠如があると語られている。

《例6：家庭の教育力の欠如》

日本人でありながら学習の仕方、生活習慣が身についていない子っているわけであって、外国籍だからって身についていない子っているわけであって、外国籍だからって身についていないんじゃないかって。また言葉がわからないからって身についていないということじゃないと思うんですね。だからやっぱり根底にある家庭教育というのかな、家庭でのしつけ。そういうものが欠如しているってところがあると思うんだよね

以上の結果から、教員は外国系児童の「学習のつまずき」の特徴として、「日本語」の力の不足を認識していることが窺えた。更に、物語の理解や学習の定着、基礎学力などは、日本人児童と共通する問題として指摘され「学力」として捉えられる傾向があった。そしてそこには、「個人の資質」や「家庭の教育」などが影響力を持つ要因として認識されていることが窺えた。

5. 考察

分析の結果、「母語」が「親とのコミュニケーション」や「情緒的な安定」において重要であるという認識がみられた。「母語」と「日本語」の発達に関連性において、家庭内の「母語」使用が「日本語」の習得に消極的な影響を与えるという認識がある一

方で、「日本語」が未習得の児童には「母語」が「日本語」の習得に積極的な役割を果たすという認識が見られた。更に教員は、外国系児童の「学習のつまずき」の特徴として、「日本語」の力の不足を認識していた。日本人児童と外国系児童には、基礎学力の不足という共通の困難があり、その要因としては「個人の資質」や「家庭での教育の欠如」があると認識していた。

「相互依存仮説」の観点からみた教員の認識枠組み

分析の結果を、「相互依存仮説」の観点から考察する。

教員が外国系児童の「学習のつまずき」の特徴として挙げる「日本語」の力とは、Cummins の氷山の図が表す水面上の「日本語」の部分の部分を指していると解釈することができる。後者の日本人児童と共通する「学力」の問題として語られる部分は、水面下にある「共有基底言語能力」に当たると考えられる。しかし、「共有基底言語能力」に相当すると考えられる「学力」は、「日本語」の力や「母語」の力と関連付けて語られることはない。教員が「学習のつまずき」として「日本語の力」の低さを指摘する際の「日本語」とは、「日本語」の力の特徴として捉えやすい表層面の「日本語」の部分だけを指し、深層部分にあり「学力」を支える一要因としての「日本語」の力は意識されていないと考えられる。更に重要な点として、そこには「母語」の力も関わるという認識はないようである。「教科学習」などの認知的活動を支える能力については「学力」として語られ、言語能力とは区別して捉えられていることが窺える。このような見解から、教員の認識枠組みは、「相互依存仮説」による二言語が「共有基底言語能力」を支えに発達していること、そしてそれが教科学習などで必要とされる認知力を支えているという認識枠組みとは異なるものであるといえる。

また、本研究の協力者は「長期滞在者・永住者」の外国系児童が「多数集中」で在籍する学校の教員であった。同様の傾向が、「短期滞在者」の集住地域で、外国系児童が「少数散在」で在籍する学校の教員を対象とした岡崎（1998）の調査においても指摘されている。つまり、教員は、滞在期間や人数に関わらず、「日本語」と「母語」の相互発達や「言語」の力を「教科学習」を支える一要因として認識していないといえる。

更に、インタビューでは、「児童の母語までも教育に組み込むことを要求されて教員になったわけではない」、「母語がわからない教員が母語教育をすることは無理であり、制度上の問題である」といった教員の声もあった。このような語りには、「母語」が「教

科学習」や「日本語習得」に果たす役割が認識されにくい上に、「母語」を視野に入れた対応が難しいという現在の制度上の問題が反映されているといえる。岡崎（2000）は、教師の言語教育観に与える要因を調べ、教員が自らの経験を基に言語教育観を形成する傾向にあることを指摘している。日常の学校生活での子どもとの接触の中では、相互依存的な言語発達の概念を形成する契機となるような経験が得にくいことも一因であると考えられる。

教員の認識枠組み形成への働きかけ

岡崎（2000）は教員の言語教育観に強い影響を与える要因の一つとして、「研修の受講経験」を挙げている。特に、「研修」は多言語環境に育つ子ども達の教育や発達に関するこれまでの実証研究の蓄積や理論などを知ることができ、自らの実践に照らし合わせて考える機会となり得る。しかし、実際にそのような機会が広く一般の教員に行政側から準備されることが少ないばかりでなく、教員養成課程でも組み込まれることは少ない。A 小学校の教師のインタビューでは、児童の「学習のつまずき」を克服するために家庭への働きかけや授業の工夫など、様々な方策を試み改善を図っていることが語られている。そこに海外で行なわれてきた教育実践や先行研究の知見を取り入れることによって、自らの教育実践に応用することができるという点でも研修などの機会が重要であると考えられる。

更に、現場から得たデータを基に研究を行なった場合、その結果を現場の教員と共有し、議論し、その後の実践に取り込むことができるような「研究者と実践者の協働研究」のあり方が重要であると考えられる。齋藤他（2002）では、研究者が一実践者として教育現場へ入り込み、教員と協働して同じ実践的課題の解決に向けた活動を行なっている。つまり、現場にある問題点に対し、現場を改善しようとする課題に取り組む教員と、現場にある課題を一事例として理論的視点をもって研究しようとする研究者とが、協働して問題解決する態勢である。本研究でも結果を現場の教員に報告し、両者間で議論が展開された。その後の変化については後の機会に譲ることとするが、これは両者が具体的事象を共有しているからこそ可能になったのだと推測される。研究結果を現場にも研究にも有意義なものとしていくためにも、両者の協働的な態勢が重要であると考えられる。

6. まとめと今後の課題

本研究では、小学校の教員が外国系児童の「学習のつまずき」と「母語」や「日本語」などの言語能力との関わりをどのように認識しているかについて検討した。その結果、「母語」と「日本語」が相互依存的に発達するという認識が形成されにくいこと、そして「母語」と「日本語」が「教科学習」に果たす貢献については認識されにくいこと、更には「教科学習」を支える「言語能力」と「学力」が関連しない別個のものとして捉えるという特徴を持った認識枠組みを形成していることが明らかになった。

今後、教員研修や教員養成などの機会に先行研究の様々な知見を共有するとともに、研究者と学校教育現場の教員との協働研究において具体的な事象を元に議論を進めることによって、これまでとは異なるアプローチによる教育実践が可能になると考えられる。同時に日本における外国系児童生徒の教育に関する研究も進められる必要がある。外国系児童生徒の「学習のつまずき」が指摘されるものの、学習場面での具体的な事象を捉え、対応策を講じた研究はなく、今後の研究で追及していく必要がある。また、現行の制度では「母語」を含む教育の実践は難しく、子どもたちにとっても時に負担になることもあるといわれている（池上 2000:216）。現在、清田（2001）や原他（2000）の実践では教科学習における「母語」使用によって理解が促進されること、朱（2002）の調査では「母語」の保持努力が「日本語」の力にも積極的な影響を与えることが報告されている。今後、「母語」を視野に入れた対応を可能なものとするには、日本においても様々な観点から方策や効果を検証する研究が積み重ねられることが必要であろう。最後に、本研究では教師の認識枠組みについて検討したが、教育上の成功には保護者の認識も重要な一要因であることから（Heath1986）、今後の課題としては保護者の認識枠組みについても明らかにすることが必要であろう。

注

- (1) 国籍にかかわらず、家庭や生育環境などにおいて外国にルーツを持つ者であることを指して「外国系」とする。
- (2) Baker（2000:124-125）によると、「学習のつまずき」に関わる言語能力以外の要因には、「文化や態度、教育への期待や価値に対する学校と家庭の相違」、「教育水準」、「学校の授業での使用言語」、「子どもの情意的特質」、「教室での子ども間の相互作用」、「周囲からの学習への期待と個人の能力のミスマッチ」などがあり、

この6つの要因は重層的に絡み合っているといわれている。

- (3) 教師間には学校での立場の違いによって多少の差があったが、今回は学校全体としての傾向を示すことを目的としたため、その点については本稿では言及しない。

参考文献

- (1) 池上摩希子 (2000) 「中国帰国児童生徒と日本語教育—同化教育ではない日本語教育へ」 蘭信三編『「中国帰国者」の世界』行路社, 199-232.
- (2) 岡崎敏雄 (1998) 「年少者日本語教育に関する教師の言語学習観」『日本語科学』国立国語研究所, 74-98.
- (3) 岡崎敏雄 (2000) 「年少者日本語教育にかかわる教師の属性による言語教育観の違いの分析」『文藝言語研究言語篇』vol.37 筑波大学文芸・言語学系, 87-105.
- (4) 太田晴雄 (2000) 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院
- (5) 太田晴雄 (2002) 「教育達成における日本語と母語—日本語至上主義の批判的検討」宮島喬・加納弘勝編『国際社会2 変容する日本社会と文化』東京大学出版会, 93-118.
- (6) 太田垣明子 (1996) 「教科学習のための指導に関する一考察—年少者日本語教育の立場から」『日本語教育論集』13 国立国語研究所日本語教育センター, 47-74.
- (7) カミンズ, J. & 中島和子 (1985) 「トロント補習校小学生の2言語能力の構造」『バイリンガル・バイカルチュラル教育の現象と課題』東京学芸大学海外子女教育センター
- (8) 川喜多二郎 (1967) 『発想法—創造性開発のために』中公新書
- (9) 川喜多二郎 (1970) 『続・発想法—KJ法の展開と応用』中公新書
- (10) 清田淳子 (2001) 「教科としての「国語」と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み」『日本語教育』111, 76-85.
- (11) 齋藤ひろみ・内田紀子・原みずほ・小笠恵美子・松本明香『外国人児童生徒教育現場(小中学校)における実践者と研究者の協働研究の試み』2002年度日本語教育学会秋大会ポスター発表配布資料
- (12) 朱暉淑 (2002) 「韓国語・日本語の二言語環境にいる韓国人児童の二言語能力—母語保持・発達を中心に」『2002年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 119-124.
- (13) 中島和子 (1998) 『バイリンガル教育の方法-地球時代の日本人育成を目指して』アルク

- (14)西原鈴子 (1996) 「外国人児童生徒のための日本語教育のあり方」『日本語学』15, 67-74.
- (15)原みずほ・高橋若菜・金孝卿 (2000) 「韓国人児童に対する母語・母文化を活かした教室作りの試み-母語の歴史を援用した社会科学習支援の場合」『日本語教育国際シンポジウム Proceeding』韓国日本学会・日本語教育学会共催日本語教育国際シンポジウム, 284-289.
- (16)Baker, C. (1993) *Foundations of bilingual education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters. (岡秀夫訳・編 (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館)
- (17)Baker, C. (2000) *The care and education of young bilinguals: An introduction for Professionals*, Clevedon: Multilingual Matters.
- (18)Cohen, A. D. (1975) *A sociolinguistic approach to bilingual education*, Rowley, MA: Newbury House.
- (19)Crawford, J. (1992) *Hold your tongue: Bilingualism and the politics of English only reading*, MA: Addison-Wesley Publishing Company. (本名信行訳 (1994) 『移民社会アメリカの言語事情』ジャパン・タイムス)
- (20)Cummins, J. (1996) *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*, Ontario: California association for Bilingual Education.
- (21)Cummins, J., Swain, M., Nakajima, K., Handscombe, J., Green, D., & Tran, C. (1984) Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students, in Rivera, C. ed., *Communicative competence approaches to language proficiency and assessment: Research and application*, Clevedon: Multilingual Matters, 60-81.
- (22)Fillmore, L. W. & Valades, C. (1986) Teaching bilingual Learners, in *Handbook of research on teaching*, 3rd ed., New York: Macmillan, 648-685.
- (23)Heath, S. V. (1986) Sociocultural contexts of language development. In Holt, D. ed., *Beyond language: social and cultural factors in schooling language minority students*, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 143-186.

(お茶の水女子大学大学院)

The study about how teachers in an elementary school frame their
recognition to the academic learning of subordinate children
-Observed in the Interdependence hypothesis-

HARA Mizuho

The Interdependence Hypothesis explains the interdependence between conversational and academic development in the first (L1, in this case L1 being Vietnamese, Chinese, Cambodian, Laotian, Indonesian, Thai) and the second language (L2, in this case L2 being Japanese). This study analyzes how teachers in an elementary school perceive teaching the school curriculum to non-Japanese students based on the Interdependence Hypothesis.

The result of this study reveals that the teachers believe that proficiency in academic learning and the student's mother tongue does not affect each other. The reason being, it was difficult for the teachers to recognize any interdependence between L1 and L2, and the fact that the two languages indeed affect the academic learning of non-Japanese children.

From the results mentioned above, it can be concluded that the humongous research proving the effectiveness of the Interdependence Hypothesis has largely been ignored in the elementary school in question. This suggests a need for workshops and training courses emphasizing the importance of the Interdependence Hypothesis. And also, this suggests an importance of collaborative research between researcher and practitioner.

(Graduate school, Ochanomizu University)